

C38123

**Ecole Normale Supérieure de Cachan**

61 avenue du président Wilson  
94230 CACHAN

---

Concours d'admission en 3<sup>ème</sup> année  
**CHIMIE, INFORMATIQUE, MATHÉMATIQUES, PHYSIQUE**  
Session 2008

---

**Épreuve de  
FRANÇAIS ET CULTURE GÉNÉRALE**

---

Durée : 3 heures

---

*Aucun document n'est autorisé.*

*L'usage de toute calculatrice est interdit*

---

1- Résumer le texte en 160 mots (avec une marge de tolérance de + ou – 10%). Le nombre exact de mots utilisés sera indiqué en fin de résumé.

[Question notée sur 10 points]

2- Sous forme d'un développement construit, commenter, au choix, l'une des deux réflexions suivantes de l'auteur :

a) « *On a de la culture générale lorsqu'on commence à savoir s'orienter dans le savoir, lorsqu'on est apte à savoir ce que l'on ne sait pas, lorsqu'on devient le maître de son apprentissage* ».

b) « *La crise de l'autorité touche aussi, et peut-être surtout, le rapport au savoir lui-même : à l'argument d'autorité, comme on dit parfois, a succédé, pour le meilleur et pour le pire, l'autorité de l'argument, qui fait que tout, potentiellement, apparaît « discutable »* ».

[Question notée sur 10 points]

# Qu'est-ce que la culture générale ?

L'idée de culture commune souffre d'une sorte de malédiction dans les débats actuels sur l'école. Chacun y voit, quoique souvent sous des formes différentes, une espèce de paradis perdu ou de terre promise, nécessaire à la refondation de l'école républicaine ; mais personne ne parvient à approcher une définition même simple et en tout cas opératoire de la notion. Faut-il la concevoir comme un « kit de survie » ou comme un « SMIC culturel » dans un monde en constante mutation ? Faut-il la clarifier par un référentiel détaillé des connaissances et des compétences exigées en fin de scolarité obligatoire ou, au contraire, y voir l'horizon d'un idéal : le portrait de l'honnête homme du XXI<sup>e</sup> siècle ? Chacune de ces options a ses vertus et ses vices, mais, au bout du compte, prise dans les passions et les querelles d'école sur l'école, la culture commune reste introuvable.

Je voudrais apporter une contribution à ce débat, quitte à en renforcer la complexité, en abordant cette question par une autre entrée : celle,

un peu délaissée, voire vieillie (comme on dit dans les dictionnaires), de la « culture générale ». Deux idées seront défendues : 1) la culture générale est une partie – *et une partie seulement* – de la culture commune ou, comme on dit aussi, du socle commun ; 2) la culture générale se définit essentiellement comme *histoire des idées*.

---

## Introuvable culture commune

---

Si l'on réfléchit, hors de tout contexte réel et dans une perspective purement idéale, à ce que doit transmettre l'école aujourd'hui aux enfants, on pourrait, je crois, assez aisément, s'accorder sur cinq dimensions :

1) Les compétences fondamentales pour l'entrée dans le monde social et culturel : lire, écrire, compter.

2) Des éléments d'une culture spécialisée entendue comme un approfondissement de cha-

cune de ces compétences fondamentales ; autrement dit, des savoirs « disciplinaires » précis touchant aussi bien le domaine des humanités que celui des sciences et des techniques.

3) Des « compétences » générales ou savoir-faire, allant de la découverte des métiers jusqu'à la maîtrise de la bureautique et des langues vivantes étrangères (et d'abord de l'anglais), en passant par les pratiques sportives, technologiques, artistiques...

4) Des normes de comportement et de communication, depuis la « présentation de soi » jusqu'aux règles de politesse et de civilité, en passant par quelques éléments de rhétorique, d'éloquence, d'art épistolaire...

5) Une « culture générale », enfin, entendue non comme juxtaposition de savoirs spécialisés, mais comme unité organique des connaissances, dans les sciences comme dans les humanités, susceptible de constituer un fondement solide pour une spécialisation/professionnalisation future. Prise en ce sens, la culture générale constitue moins un contenu qu'un seuil : on a de la culture générale lorsqu'on commence à savoir s'orienter dans le savoir, lorsqu'on est apte à savoir ce que l'on ne sait pas, lorsqu'on devient le maître de son apprentissage.

Ces cinq catégories, ou d'autres s'en approchant, pourraient faire l'objet d'un consensus de base. Tout le problème est que nous restons, là encore, dans un domaine de généralité très éloigné de la définition et de la mise en pratique effectives. On peut à cet égard noter deux difficultés principales à cette application.

La première difficulté est que, à l'exception du premier (et encore), ces cinq niveaux peuvent être difficilement définis en termes de minimum et de maximum. S'il y a un saut effectif et décisif au CP dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans tous les autres domaines, en

revanche, l'écart entre une maîtrise de base et une maîtrise parfaite est sans limites : s'exprimer, compter, savoir, maîtriser, se comporter sont des aptitudes dans lesquelles les progrès sont infinis. On trouve toujours plus cultivé, plus savant, plus civilisé, plus sensible, plus habile que soi ; et c'est finalement la tâche de toute une existence que de s'y perfectionner. Bref, ce socle commun définit plus un projet de vie qu'un programme scolaire : une telle extension risque fort d'en limiter la portée pragmatique.

La seconde difficulté est qu'en ces cinq niveaux une sorte de hiérarchie naturelle s'établit qui conduit à privilégier le niveau 5 au détriment de tous les autres. Certes, « lire, écrire, compter » apparaissent comme une étape fondamentale, mais on estime souvent que cette tâche est close dès le CB1. À la suite de quoi, toutes les disciplines veulent être culturelles ! Et ajoutons : critiques, citoyennes, philosophiques..., bref, intellectuelles. En principe, c'est tout à fait juste, puisque toute éducation est par essence culturelle ; mais, en fait, cette aspiration à la *noblesse* culturelle – dont témoigne d'ailleurs l'expression « culture commune » elle-même – fait tomber dans l'ombre tout un pan de l'éducation.

Contre une telle dérive « culturaliste », il faut plaider pour une stricte division du travail entre les disciplines et lutter farouchement contre la dérive qui les pousse toutes à ne se préoccuper que de la seule prétendue noble mission : la culture ! Ni l'éducation physique, ni la technologie, ni l'apprentissage des pratiques artistiques et des langues de communication ne participent

prioritairement de la culture générale. Et ce n'est pas leur faire injure que de les limiter à la transmission des compétences, si délaissées dans l'école d'aujourd'hui. À force de mettre de la citoyenneté, de la réflexion critique partout, la maîtrise des compétences de base se délaie, se noie et, finalement, disparaît. D'autant que d'autres objectifs tout aussi « cruciaux » se bousculent au portillon de l'urgence pédagogique : la sécurité routière, le développement durable, l'Europe, la lutte contre le machisme, le racisme et l'obésité... L'école se meurt du mélange des genres et de l'accumulation des finalités.

Du constat de ces deux difficultés – trop grande extension et insuffisante division du travail – il apparaît urgent de critiquer (au sens de limiter) l'idée de culture générale afin d'en cerner plus exactement les contours. Est-il possible de proposer une définition rigoureuse et non plus générale de la culture générale ?

---

#### Mettre les savoirs en culture

---

L'idée de culture générale remonte à l'Encyclopédie. Aux yeux des Lumières françaises, la notion traditionnelle d'« humanités classiques » apparaît trop étroite et trop rigide pour fonder l'éducation de l'homme éclairé : trop étroite, car elle néglige la dimension scientifique et technique du savoir ; trop rigide, dans la mesure où elle donne lieu, contre l'intention des premiers humanistes, à une imitation plate, déferente et répétitive d'un âge supposé d'or. La culture générale est donc plus « moderne » que les humanités, même si elle devra aussi se préserver des excès du modernisme : « La culture générale, écrit ainsi Alain dans ses *Propos* en 1921, refuse les premiers et la nouveauté. » La culture générale se

distingue également des rudiments réservés à l'école primaire. Elle concerne moins l'élémentaire que le terminal ; elle est la partie haute du socle commun. Son règne commence d'ailleurs avec la réforme de 1902 qui fixe durablement les structures de l'enseignement secondaire et les orientations d'une nouvelle pédagogie. L'avènement de la dissertation, l'introduction de la méthode expérimentale, la généralisation de l'explication de textes, le primat de la version sur le thème : toutes ces innovations témoignent de la volonté de faire passer le travail de la réflexion et de l'intelligence avant celui de la rhétorique et de la mémoire. On comprend du même coup pourquoi sa détermination est toujours restée très vague. Elle prétend aller au-delà du corpus identifié et immuable des humanités classiques.

C'est pourquoi la culture générale ne s'est longtemps définie que négativement comme « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Cet implicite en dit beaucoup à la fois sur la confiance d'une époque révolue où l'évidence en la matière régnait et sur notre désarroi contemporain. On peut être nostalgique de cette période où la figure de l'honnête homme semblait à portée de regard et de main sans faire l'objet d'aucune contestation ; et voir dans cette perte, comme le fit Alan Bloom, l'un des principaux travers de l'égalité moderne. On peut aussi être suspicieux et, à la manière de Bourdieu, dénoncer dans cet implicite un peu jésuite une pure stratégie de reproduction des élites. La démocratie est-elle l'adversaire de la culture générale, parce qu'elle aplatit tout, ou la culture générale est-elle l'adversaire

de la démocratie, parce qu'elle hiérarchise dans l'ombre ? Les deux diagnostics ont leur valeur et une part de justesse. Mais, à vrai dire, ni la nostalgie ni la suspicion ne sont d'une quelconque utilité face à notre difficulté d'explicitier un tant soit peu les contenus réels de cette « culture générale ».

Le problème, formulé le plus simplement, est de parvenir à créer à partir du savoir des matières scolaires un ensemble relativement cohérent susceptible d'aider l'élève à se mouvoir dans l'univers de la culture (qu'elle soit celle de la connaissance de l'homme – ou humanités – ou celle de la connaissance du monde – ou sciences). *Mettre les savoirs en culture*<sup>1</sup> : telle serait la formulation métaphorique de l'objectif essentiel de la culture générale. Or cette entreprise si difficile et si délicate, l'institution la laisse faire aux élèves en se bornant pour sa part à transmettre séparément – et, au fil du cursus, de manière de plus en plus séparée – les savoirs.

Il y avait jadis au moins un moment où une unité organique était proposée : c'était la classe de philosophie. « Couronnement des études », « synthèse suprême des savoirs constitués », elle était censée fournir, en abrégé, une sorte d'encyclopédie des sciences et des humanités. Tous les élèves, loin s'en faut, n'en arrivaient pas là ; mais, au moins, le point de convergence existait, structurant l'ensemble de l'édifice. La philosophie avait donc cette noble tâche de boucler la boucle et de généraliser la culture jusque-là fragmentée en une apothéose ultime et systématique de l'enseignement secondaire. Après quoi, les élèves pouvaient aller conquérir le monde...

À l'évidence, cette perspective d'une synthèse finale des études a aujourd'hui disparu. Il serait *a fortiori* impossible de l'incarner dans une discipline particulière. Ni la philosophie, elle-même éclatée et ayant fait son deuil du « projet

de système », ni quelque science que ce soit ne sauraient plus désormais prétendre fournir cette instance d'unité. Il n'en reste pas moins que cette absence déséquilibre l'ensemble du dispositif. Si nulle cohérence n'est à espérer, quelle limite apporter à l'éclatement des savoirs dans leurs logiques purement internes de spécialisation ?

C'est la conscience de ce déficit qui a mis au goût du jour les appels à l'interdisciplinarité, transdisciplinarité ou autre pluridisciplinarité. L'idée qui prévalait était que la cohérence ou la synthèse viendraient non plus d'une instance suprême ou transcendante, mais de la seule immanence des savoirs. C'est ainsi une logique libertaire qui l'a emporté, fondée sur le pari simple que de la seule juxtaposition des savoirs devait naître, « d'en bas » et mécaniquement, de la culture générale. On peut dire que cette logique a largement échoué.

Je voudrais ici en proposer une autre qui, sans se prévaloir de l'espoir d'une unité des savoirs, ne ferait pour autant pas seulement confiance à l'autogestion amicale des disciplines scolaires.

Faire en sorte que les savoirs disciplinaires tissent des liens sans rien perdre de leur spécificité ; faire en sorte que l'acquisition de ces savoirs soit à la fois facilitée et renforcée par une mise en commun ; faire en sorte que l'utilisation de ces savoirs puisse faire sens et donner matière à création culturelle : telles sont les exigences.

Pour ce faire, il ne s'agit pas, encore une fois, d'instituer une (illusoire) nouvelle matière « trans-

1 - Tel était le titre du colloque organisé avec Alain Renaut dans le cadre de la mission ministérielle « La culture générale dans les formations universitaires » (Sorbonne, mai 2003)

versale», mais d'identifier une démarche qui, traversant toutes les disciplines, puisse fournir la base minimale de leur rencontre en offrant par là même des repères dont les élèves et les étudiants ont besoin. De ce point de vue, la démarche qui semblerait la plus propice et la plus pertinente me semble relever de *l'histoire des idées*.

---

L'histoire des idées  
comme généalogie des représentations

---

Une telle formule doit être immédiatement précisée tant sont nombreux les malentendus possibles. Deux remarques pour tenter de les éviter :

1) Par histoire des idées, je n'entends pas histoire des doctrines (ou histoire intellectuelle). Celle-ci a ses vertus, sa démarche et ses objets, mais elle ne saurait remplir la tâche ici fixée. La succession des doctrines philosophiques, politiques, esthétiques, voire leur affrontement ne permettent pas de donner, par eux-mêmes, ces repères si nécessaires aux enseignants et aux élèves. L'histoire des idées se joue à un tout autre niveau, celui de la généalogie des représentations du monde, des modèles d'intelligibilité, des grandes matrices, du vécu humain : histoire de l'État, de l'amour, du bonheur ou du capitalisme ; histoire de la folie, du risque, de la nature, de la guerre ou des femmes ; histoire du beau, de la vie privée, du sacré ou du « manger », etc. La liste n'est évidemment pas exhaustive, mais ces exemples, que l'on peut sans peine rapporter à d'excellents auteurs et de remarquables ouvrages, montrent qu'une telle démarche est très loin de se cantonner aux seules doctrines. Au contraire, elle fait feu de tout bois et son pain des mœurs, des modes de vie, des systèmes éco-

nomiques et sociaux, des visions du monde... Elle transcende aussi les découpages disciplinaires, peut nourrir toutes les « voies » (générale, technologique, professionnelle), préfère la longue durée et la construction idéal-typique au suivi scrupuleux d'une chronologie positive. Elle se nourrit, enfin, de l'érudition sans s'y arrêter. Par quoi l'histoire des idées se distingue manifestement de l'histoire comme discipline. Si, à la fin de sa scolarité, un élève pouvait avoir la chance de posséder quelques idées simples, même simplistes, sur ces grandes évolutions de la culture humaine, ne serait-il pas bien mieux armé pour affronter le monde présent et à venir ?

2) Il ne s'agirait pourtant pas de créer une nouvelle super-discipline, d'exiger un horaire supplémentaire, un Capes et une agrégation de plus, et, par-dessus le marché, une section du Conseil national des universités. Rien de tout cela. À la limite, la promotion de la culture générale comme histoire des idées pourrait se faire sans *rien changer aux programmes actuels*. Sa fonction n'est pas de tout bouleverser, mais de renforcer, d'étayer les savoirs scolaires. Lorsqu'on parle aujourd'hui de la crise de l'autorité, on pense plus souvent à la discipline qu'aux disciplines, aux comportements des élèves qu'aux contenus pédagogiques. Mais la crise de l'autorité touche aussi, et peut-être surtout, le rapport au savoir lui-même : à l'argument d'autorité, comme on dit parfois, a succédé, pour le meilleur et pour le pire, l'autorité de l'argument, qui fait que tout, potentiellement, apparaît « discutable ». C'est la raison pour laquelle enseigner demande aujourd'hui une maîtrise des savoirs d'un niveau nettement supérieur à celui du passé. Les enseignants doivent désormais posséder, au-delà de leur spécialité, les tenants et les aboutissants des matières qu'ils enseignent. Leur mission ne consiste plus seulement à faire maîtriser les

savoirs, mais aussi à être à même de les « justifier ». Mission tout à fait inédite que l'école n'avait jamais portée : médiatrice des savoirs, elle n'avait pas à en être la promotrice. L'histoire des idées me paraît être le moyen de redonner cette autorité aux matières enseignées et, du même coup, aux enseignants. Parce qu'en leur donnant le recul et la hauteur de vue par rapport à leur propre discipline elle leur permet de mieux en maîtriser le sens et la finalité pédagogique.

Ni histoire seulement intellectuelle ni matière d'enseignement supplémentaire, l'histoire des idées aurait donc, au regard des défis de la culture commune que nous évoquions plus haut, un triple avantage pour l'enseignant. Celui de mettre les matières scolaires *en récit, en lien et en perspective*. En récit, puisqu'elle peut miser sur ce formidable levier de l'intérêt des élèves qu'est le discours narratif : elle possède donc une vertu *pédagogique*. En lien, dans la mesure où *notre* histoire, même si elle n'en détermine pas tous les aspects (« notre histoire n'est pas notre code »), permet de comprendre et d'interpréter *notre* présent et donc *notre* identité *commune*, qu'elle soit locale, nationale, européenne, démocratique : elle possède donc une vertu *républicaine*. En perspective, pour autant qu'elle confronte les familiarités du présent à l'étrangeté du passé et qu'elle met en concurrence les grands domaines du savoir : elle possède donc une vertu *critique*. Ce sont là trois inestimables qualités qui répondent pleinement aux exigences fixées. En ce sens, la culture générale comme histoire des idées n'est nullement un supplément d'âme de la culture scolaire : elle en est le nœud.

Pierre-Henri Tavoillot

*In la revue Le Débat*  
Numéro 145, mai-août 2007

---

Pierre-Henri Tavoillot est philosophe. Il enseigne à l'université de Paris-Sorbonne et préside le Collège de philosophie. Il a collaboré au Conseil national des programmes de 1994 à 2005. Il vient de publier, avec Eric Deschavanne, *Philosophie des âges de la vie* (Paris, Grasset, 2007).

---